

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете

Материалы
третьей международной научно-практической конференции
«Университетское образование: от эффективного
преподавания к эффективному учению»

Минск 2002

УДК 378.4
ББК 74.58

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2002. 172 с.

В сборнике представлены статьи участников конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (секция «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете»), а также рефераты статей зарубежных исследователей. Предметом размышлений авторов являются различные практики развития профессиональной компетентности педагогов.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, работникам и слушателям системы повышения квалификации, педагогам, заинтересованным в своем профессиональном развитии.

Содержание

5. Предисловие

8. *Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.* Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (замечки организаторов)

РАЗДЕЛ 1.

Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

26. *Вильчицкая Е.А.* Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка
36. *Мицкевич Н.И.* Методологические основы повышения квалификации
49. *Романенко М.А.* Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей.

РАЗДЕЛ 2.

Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

56. *Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика (реферат).
69. *Кросс П.* Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат).
83. *Веблер В.-Д.* Критерии качества учебного процесса (реферат).
96. *Веблер В.-Д.* Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат).

РАЗДЕЛ 3.

Интерактивный семинар как практика повышения квалификации

- 111. *Величко В. В.* Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования.
- 121. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.* Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив.
- 129. *Губаревич И.И.* Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов.
- 137. *Кирилюк Л.Г.* Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию.
- 152. *Краснова Т.И.* «Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре.
- 161. *Савчик О.М.* Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара

169. Сведения об авторах

КАК ПРЕПОДАВАТЕЛЮ С НАИБОЛЬШЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ ПОВЫШАТЬ СВОЮ КВАЛИФИКАЦИЮ

Кирилюк Л.Г.

Вопросы повышения квалификации преподавателей вузов, похоже, вновь становятся актуальны на территории постсоветского пространства. Но если раньше особенных вариантов не предусматривалось – все было отдано на откуп Институтам повышения квалификации, – то теперь практически каждый столичный вуз пытается построить свою систему повышения квалификации. Цель данной статьи – описать отдельные модели по развитию методической компетентности преподавателей, которые использовались в рамках проекта «Гражданское образование» и Летних школ Института открытого общества. При этом сразу оговорюсь, что речь в статье идет лишь о методической составляющей деятельности преподавателя – о способах преподавания и организации учебной деятельности студентов.

1. О способах повышения квалификации в области методики преподавания

Предположим, уважаемый коллега, что Вы задумались о том, что Вам не очень нравится то, как Вы преподаете: и Вам скучновато, и студенты на занятиях шумят, и материал не успеваете вычитать, и на экзамене студенты отвечают не блестяще. Какие шаги, чисто гипотетически, Вы можете предпринять, чтобы разобраться со своим преподаванием, понять, как можно делать лучше, попробовать преподавать по-другому? Как мне видится, у Вас есть четыре возможности:

- почитать «умные» книжки, в которых рассказывается о том, как можно улучшить свое преподавание;
- сходить к уважаемому Вами коллеге на занятие и посмотреть, как преподает он. Если повезет, и коллега будет открыт для дискуссии, то можно еще и пообсуждать увиденное занятие, поспрашивать, выслушать аргументы в пользу использованных методов;
- можно еще пригласить к себе на занятия коллегу, которому Вы доверяете, и попросить его дать обратную связь на Ваше преподавание;
- а можно не читать «умные книжки», никого не приглашать на занятия к себе и не ходить к другим, а просто попытаться проанализировать (об инструментах анализа пока умолчу) свое преподавание, найти «слабое звено» и изменить способ преподавания или организации учебной деятельности студентов;
- еще можно отправиться на какой-нибудь семинар, в котором, скорее всего, будут переплетаться все описанные выше способы. Но и здесь можно попасть в разные модели, две из которых представлены в данной статье.

Однажды, готовясь к проведению семинара «Использование стратегии активного обучения в социальных дисциплинах» с преподавателями-участниками одной из Летних школ, я получила анкету (есть такая практика – рассылать предварительную анкету для выявления запроса) от одной из участниц. Поскольку анкетированием участников накануне семинара занимаюсь не первый день, то ничего особенно нового и значимого для себя мною не ожидалось. Скорее это годами выработанная традиция – получать заранее некоторое представление об участниках, об уровне их подготовленности в теме семинара, о предыдущем опыте повышения квалификации, об ожиданиях от предстоящего семинара.

Приходившие анкеты были типичными – кто-то «хотел бы прослушать лекции по активным методам обучения и получить методические рекомендации», кому-то нужны были «методики конкретных игр активизации каждого студента (включение каждого в активную беседу)», а кто-то честно признавался, что пока мало представляет себе «возможности подобных семинаров, потому была бы рада абсолютно всем рекомендациям, открытиям, советам и просто любой информации».

В общем, все шло как обычно, но анкета, пришедшая из Санкт-Петербурга, явно выпала из общего поля. Ответ на вопрос «какую методическую помощь Вы хотели бы получить в семинаре по активным методам обучения в рамках Летней школы?» занял несколько абзацев, которые я бы хотела привести здесь полностью (разрешение автора на то имеется).

«Я хотела бы получить практические навыки по ведению занятий с привлечением методик активного преподавания. На одной из школ, в которых я участвовала, преподаватели использовали самые разные методики активного преподавания. Самые простые – групповые дискуссии, которые предлагалось проводить через каждые 20-30 минут в течение полуторачасовой лекции. При этом организовывались группы по 2, 3 или 4 человека (сидящие рядом за столом). Эти группы вырабатывали идею, через 5 минут объединялись в большие по размеру группы (7-8 человек, сидящие за соседними столиками), обменивались идеями и

формулировали общий вывод, который затем озвучивался для всей аудитории.

Такой ритм заставлял не терять концентрации внимания в течение всей лекции, ведь каждые 20-30 мин. ты должен быть готов сформулировать идею, критику или вопрос, т.е. должен выдать рефлексия. Я столкнулась с такой методикой ведения занятий впервые. Ведь дискуссия происходила не только между преподавателем и студентами, но и между самими студентами, в малых группах, без преподавателей. Это позволяло высказываться даже самым «скромным» и «тихим» студентам, которые по каким-то причинам не выступают на «широкую» аудиторию.

Другой способ вовлечения внимания – проведение не устных лекций, а занятий в форме Presentations с использованием программы PowerPoint, визуальных материалов, раздаточных материалов. Но, к сожалению, преподаватели очень редко пользуются этими возможностями, потому что не умеют готовить handouts (*раздаточные материалы* – Л.К.), не знают, как пользоваться PowerPoint, или из-за нехватки ресурсов.

Еще один способ активного обучения – групповое творчество. Например, нам была прочитана лекция о том, как подготовить Poster Presentation (*презентацию постера* – Л.К.). А затем нас разбили на группы и предложили сделать постер на заданную тему. Затем постеры вывесили на стенах, и самый тихий и скромный человек в группе отвечал на вопросы аудитории, связанные с постером.

Почему я обо всем этом рассказываю? Потому, что я прослушала немало лекций о том, как делать презентации и т.п. Но я поняла, как и зачем это делается только тогда, когда меня заставили сделать презентацию, и, более того, когда я увидела, как это делают сами преподаватели. Т.е. мне кажется важным не только получить теоретические знания о новых методах преподавания, но и «ощутить» эти методы в действии; если бы методы активного обучения «испытывали» на нас самих, участниках семинара, и мы оказались бы в роли своих учеников, то такой опыт позволил бы освоить и применять новые знания эффективнее» (из анкеты Ольги Гуровой, аспирантки Европейского университета в Санкт-Петербурге).

То, что я пытаюсь объяснять в начале каждого семинара, прежде чем начать работу с участниками, и что мне не всегда удается, моя юная коллега уместила в пять абзацев, попутно сравнив один способ повышения квалификации с другим, и сделав выбор в пользу собственной активности. Но исчерпывается ли возможность повышения квалификации лишь двумя альтернативами – чтением лекций про то, как надо преподавать активными методами, и построение семинара как раз такими методами? И действительно ли нужен только первый вариант, который предлагает автор ответа на вопрос анкеты? С моей точки зрения, нет. И как вариант возможной модели повышения квалификации – пример одной модели, использовавшейся в 2001-2002 учебной году.

2. Модель повышения квалификации стипендиатов проекта «Гражданское образование» (Civic Education Project) в Беларуси, Украине и Молдове (2001-2002 учебный год)

Преподаватели-стипендиаты СЕР, получившие образование за рубежом, являются отличными специалистами в области своих научных дисциплин и достигают, как правило, хороших результатов в исследовательской деятельности. Вместе с тем, большинство преподавателей-стипендиатов не имеют специальной подготовки в области методики преподавания в высшей школе, недостаточно используют в своей работе современные теории обучения и методы активизации деятельности студентов в учебном процессе. Создание условий, в которых преподаватели имели бы возможность активно повышать свою педагогическую квалификацию, позволило бы получать большую результативность работы преподавателей-стипендиатов СЕР.

Изначально предполагалось, что для преподавателей СЕР будет проведено три раунда повышения методической квалификации – в рамках ориентационного летнего семинара, осеннего и весеннего семинаров. В силу заинтересованности участников и возможностей СЕР был добавлен еще один семинар – в промежутке между осенним и весенним. Таким образом, на реализацию описываемой модели было использовано 48 академических часов.

Цель, которая ставилась для данной серии семинаров, – понимание участниками отличия «парадигмы преподавания» от «парадигмы учебы» (в терминологии статьи Р.Бара и Дж.Тага (1)) и применение стратегии активного обучения, как механизма перехода к новой парадигме в учебном процессе. Предполагалось, что каждый семинар станет моделью, в которой будут реализованы принципы парадигмы учебы и обсуждены методические особенности ее реализации. Для участников эти шаги станут конкретным опытом применения стратегии активного обучения в учебном процессе.

Результатом серии семинаров должно было стать применение преподавателями стратегии активного обучения в своих курсах. По замыслу инициаторов цикла семинаров предполагалось, что посещения академическими координаторами занятий преподавателей СЕР будут давать возможность видеть использование предлагавшихся в семинарах элементов стратегии активного обучения, наиболее типичные затруднения стипендиатов и определять содержание последующих семинаров.

Тема каждого семинара (кроме первого – «Изменение парадигмы высшего образования: стратегия активного обучения», состоявшегося в августе 2001 года) определялась совместно с преподавателями СЕР

в два этапа: сначала выяснялся запрос каждого преподавателя СЕР путем анкетирования в конце семинара; затем, на основании обработанных данных, по электронной почте предлагалась тема, которую преподаватели дополняли интересующими их аспектами. Таким образом были определены следующие темы семинаров: «Методы активного обучения» (Форос, октябрь, 2001), «Оценивание учебной деятельности студентов» (Киев, январь, 2002), «Использование метода Case Study в учебном процессе» (Карпаты, май, 2002).

Методологическим основанием семинаров явился цикл обучения посредством опыта (Дэвид Колб). Это предполагало – на первом этапе – получение каждым участником конкретного опыта обучения в стратегии активного обучения, осмысление этого опыта, его концептуализацию и применение на практике выстроенной концепции. Такое основание предполагало использование теории конструирования учебного знания – «знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта», «знания конструируют, создают и получают» [1; 17].

Методически семинары строились по следующей схеме: предъявление целостности семинара; согласование позиций участников и тренера; прорабатывание аспектов содержания по схеме опыт-осмысление-концептуализация с использованием методов активного обучения (интерактивные игры, дискуссии, работа малых групп); осмысление результатов, полученных участниками от участия в семинаре.

Особенности целевой группы, которые могут быть экстраполированы и на других участников семинаров

- Степень готовности стипендиатов СЕР участвовать в подобном способе повышения квалификации.

Можно констатировать, что часть участников, привыкшая работать в «парадигме преподавания», где «учение носит кумулятивный и линейный характер», а «знания передаются преподавателями по «частям» и «крупичкам», в ходе первых двух семинаров (август, октябрь) испытывала явный дискомфорт от предложенного способа проведения семинаров. Необходимость конструирования знания (на основании получаемого в семинаре опыта и предложенных теоретических обоснований) некоторым стипендиатам СЕР казалась слишком сложной и неэффективной процедурой: они хотели традиционного рассказа о том, как «правильно обучать» конкретной теме в их дисциплине. Другая часть, соглашаясь с предложенной логикой конструирования новых для себя учебных знаний, активно поддерживала логику и способ проведения семинаров. Следует отметить, что и в последнем, майском семинаре среди стипендиатов СЕР оставались участники, которые так и не приняли логику конструирования знаний и хотели получать готовые ответы, а не размышлять относительно своей стратегии и тактики использования метода Case Study.

Для осознания и принятия теории конструирования знания дважды в ходе семинаров участникам предлагались интерактивные игры («Конструкция» и «Разбитые квадраты»), в которых моделируется процесс конструирования учебных знаний, и которые использовались в последующем как метафоры этого процесса. Такой шаг оказался эффективным, но в большей степени для тех участников, которые уже приняли необходимость перехода в высшем образовании к другой парадигме.

- Важность для стипендиатов СЕР целостного видения теории активного обучения.

Движение по схеме «опыт-осмысление-концептуализация-применение» (схема Д.Колба) для некоторых стипендиатов СЕР было затруднено предыдущим опытом образования, который строился по принципу «транслирования знаний от преподавателя к студентам». В этом плане характерна обратная связь, полученная от участников с помощью анкетирования: «больше обратить внимание на теорию. Взять один метод и выстроить его изучение по формуле «теория-методология-дидактика-инструменты».

В стратегии активного обучения часть стипендиатов СЕР больше были готовы обсуждать, что такое сама стратегия, ее понятия и трактовки; насколько она оправдана, ее плюсы и минусы. Характерно желание теоретизирования, обсуждения терминов и понятий, высказывания сомнений по поводу того, что проблема перехода к новой парадигме актуальна для высшего образования постсоветских стран. Так, при обсуждении статьи Р.Бара и Дж.Тага (1) ряд участников вообще сомневались в том, что описанные феномены (природа ролей, теория учения, критерии успеха и т.п.) имеют отношение к высшему образованию Беларуси, Украины и Молдовы. В то же время, нельзя отрицать того, что большая часть стипендиатов СЕР, кому удалось принять целостность парадигмы учения, больше готова была обсуждать способы организации эффективной учебной среды.

- Потребность стипендиатов СЕР в обмене опытом использования стратегии активного обучения.

Наиболее сомневающаяся часть стипендиатов СЕР в течение всех семинаров настаивала на предоставлении возможности увидеть использование стратегии активного обучения в реальном учебном процессе. Этот запрос удовлетворялся двумя способами: обмен опытом стипендиатов СЕР в дисциплинарных группах и взаимопосещение преподавателей СЕР в Беларуси.

В октябрьском и январском семинарах участникам предлагалось обсуждать использование полученных на предыдущих семинарах методов и приемов организации учебной среды для студентов в

рамках своих курсов. Таким образом, предоставлялась возможность обмена опытом применения стратегии активного обучения в конкретных дисциплинах. Такая форма работы была признана участниками одной из самых полезных, что следует из обратной связи, полученной с помощью анкетирования. Так, в октябрьском семинаре оценка участниками степени полезности обмена опытом по использованию активных методов обучения в дисциплинарных группах составила 5,7 из 6 максимальных баллов. Характерно высказывание: «очень полезная и интересная работа по обмену опытом в дисциплинарных группах. Хотелось бы продолжить».

Вместе с тем, ряд стипендиатов СЕР, не принимающих изменения парадигмы, при работе в дисциплинарных группах оказывали достаточно деструктивное воздействие. Так, в графе общих замечаний и предложений по октябрьскому семинару одна из участниц написала: «не очень понятно, как среди стипендиатов СЕР оказались люди, совершенно не поддерживающие активные методы обучения. Активное отрицание и скептицизм коллег не особенно способствует созданию атмосферы, где хочется поделиться опытом».

• Динамика запроса стипендиатов СЕР.

Первые два семинара (август, октябрь) в большей степени были направлены на формирование целостности представления СЕР fellows о парадигме учения и стратегии активного обучения. Однако в планировании третьего семинара начал появляться запрос на детализацию. Так, во втором семинаре (октябрь) при определении темы следующего семинара, мнения участников разделились между тремя основными направлениями – продолжение обмена опытом, контроль и оценка работы студентов при использовании методов активного обучения, дальнейшая детализация конкретных методов. В третьем семинаре часто звучал запрос на «отработку одного метода в течение двух-трех сессий» (сессия – условное деление времени во время семинара: продолжительность одной сессии составляет приблизительно два академических часа).

• Центрированность стипендиатов СЕР на деятельности преподавания.

Пока вне поля интересов стипендиатов СЕР остаются способы создания учебной среды в рамках своих дисциплинарных курсов. То, что метод является лишь одним из инструментов создания учебной среды, пока осознается далеко не всеми стипендиатами СЕР. Интерес к методам как таковым, но не к целостности создания учебной среды, где все работает на процесс конструирования учебного знания студентов, продолжает превалировать.

При этом метод рассматривается как некоторая последовательность действий со стороны преподавателя, а не средство, которое определенным образом работает с мышлением студента. В этом смысле образовательный процесс пока в большей степени остается центрированным на преподавателе, но не на студенте. Так, например, в семинаре «Контроль и оценка учебной деятельности студентов» больше обсуждалась сама процедура оценивания, а не то, что дает эта процедура для процесса конструирования знания у студентов.

• Центрированность стипендиатов СЕР на своей позиции в дискуссиях.

Если принять за модель дискуссии алгоритм, предложенный в статье по кооперативному обучению Д.Джонсоном, Р.Джонсоном и К.Смисом [2; 32]:

- организация имеющегося знания в свою позицию;
- защита этой позиции перед другими позициями;
- попытки отражения атаки на собственную позицию;
- реверс позиций, чтобы увидеть предмет с разных точек зрения;
- создание синтеза, который все принимают,

то можно констатировать, что труднее всего стипендиатам СЕР дается этап реверса позиций, который обеспечивает возможность увидеть обсуждаемый предмет с разных точек зрения. Как правило, стипендиаты СЕР могут хорошо организовать свое знание в позицию, предъявить ее и отстаивать, однако, необходимость услышать и осмыслить другие позиции вызывает у многих стипендиатов СЕР затруднения, что сказывается на выработке синтеза по обсуждаемому предмету.

• Реальные изменения в преподавании.

Академические координаторы СЕР имели возможность отследить реальные изменения в преподавательской деятельности стипендиатов СЕР. Разработанная анкета, предлагавшаяся как преподавателям стипендиатов СЕР (см. Приложение), так и их студентам, давала возможность увидеть, что из обсуждающегося в семинарах используется преподавателями в студенческой аудитории.

Так, показатель *использования преподавателем в студенческой аудитории методов, которые активизируют деятельность* студентов для стипендиатов СЕР из Беларуси составил 10,1 балла из 12 возможных. Оценка этого показателя для стипендиатов СЕР из Украины и Молдовы, по сравнению с

предыдущими годами, оказалась выше на 1,5 балла. Оценка студентами показателя *стремления преподавателя активизировать интеллектуальную любознательность и творческий поиск студентов* для стипендиатов СЕР из Беларуси оказалась также достаточно высокой – 10,3, что чуть ниже средней оценки данного показателя самими преподавателями – 10,9.

Практически на всех занятиях, на которых присутствовали академические координаторы, стипендиаты СЕР использовали способы активизации учебной деятельности студентов – работу малых групп, ролевые игры, дискуссии. Для некоторых преподавателей такая деятельность была естественна и органична, другая категория стипендиатов СЕР еще не чувствует уверенности при использовании активных методов обучения и не убеждена в необходимости перехода к другой парадигме в высшем образовании. Для этой категории преподавателей характерно наличие барьеров, описанных в статье Ч.Бонвелла и Т.Сазерленд: «1) трудность в преподнесении большого количества материала на занятии; 2) активное обучение требует слишком много времени для подготовки занятия; 3) представляется невозможным использование активных методов обучения в многочисленной аудитории; 4) недостаток материалов и источников; 5) возможность негативных последствий, как: отношение коллег к новым подходам; влияние оценки студентов на работу преподавателя; влияние на продвижение по службе и на гарантию контракта с вузом» [3].

Наибольшее затруднение у стипендиатов СЕР вызывает организация учебной деятельности студентов: процесс в большей степени центрирован на преподавателе, а не на создании условий для интеллектуального продвижения студентов. Многие из стипендиатов СЕР испытывают неуверенность, когда студенты работают в малых группах, и они не могут контролировать процесс обсуждения в каждой малой группе, что кажется им важным и необходимым.

Пока остается проблемой организация пространства учебных аудиторий, которые в вузах Беларуси, Молдовы и Украины мало приспособлены для использования многосторонней коммуникации – столы, стоящие в ряды друг за другом. Лишь немногие из стипендиатов СЕР предпринимают шаги по подготовке аудитории к занятиям с использованием интерактивных методов. В результате учебный процесс в аудитории имеет больше возможностей развиваться по линии преподаватель-студенты, чем по линии студенты-студенты.

Краткое резюме по предложенной модели. Предложенная модель перманентного повышения квалификации преподавателей имеет несомненные преимущества – можно увидеть не только сиюминутный результат, но и промежуточные, и конечный результаты повышения квалификации. «Открытость» к запросу участников, возможность видеть, что реально интегрируется в практику преподавания, давали уникальную возможность работать в режиме «здесь и сейчас». Обсуждение участниками результатов «экспериментирования» в реальном учебном процессе делало учебную ситуацию в рамках семинаров актуальной для ее инициаторов. Вместе с тем, если обратиться к идеям текста о смене парадигм, то можно констатировать, что данная модель основывалась в большей мере на «атомистическом принципе, в котором части предшествуют целому». Действительно, участники, ознакомившись с идеологией парадигмы учебы (через текст статьи), все остальное время работали не с целостностью своего курса, а с его составляющими – методами презентации материала, способами оценивания, вариантами активизации учебной деятельности студентов.

В рассматриваемой ниже модели используется «целостная структура обучения, в которой целое предшествует частям».

3. Модель повышения методической квалификации в рамках программы Летних школ Института открытого общества

Программа Летних школ Института открытого общества, существующая на протяжении нескольких последних лет как способ повышения квалификации преподавателей (в основном, в области преподаваемой дисциплины), хорошо зарекомендовала себя на постсоветском пространстве. Уникальная возможность собраться вместе коллегам из разных вузов в рамках предложенной темы школы послушать лекции ведущих специалистов в преподаваемой дисциплине, установить контакты с коллегами, поделиться опытом – вот далеко не весь спектр достоинств этой инициативы.

Летом 2002 года несколько директоров Летних школ – при поддержке организаторов программы – включили в перечень тем своих Летних школ трехдневные семинары по разработке учебных программ курсов. Содержанием данных курсов должны были стать наработки участников и материалы читавшихся в рамках школ лекций, а вот методическое обеспечение курса предполагалось разрабатывать в рамках трехдневных семинаров.

Сама идея задуманных семинаров заключалась в том, чтобы семинар стал моделью, в которой реализованы принципы «парадигмы учения»: активность обучающихся, создание учебной среды, конструирование своего знания и т.п. Можно сказать, что теоретическим основанием модели семинара была модель обучения посредством опыта (Д.Колб) – приобретение участниками совместного конкретного опыта работы в парадигме учебы, рефлексия этого опыта, конструирование концепции построения курса в

стратегии активного обучения, использование концепции в разработке своей модели курса.

Интересным было другое. Учебная программа курса, – что может быть тривиальнее? Каждый, даже начинающий преподаватель знает, что должна быть программа, по которой читается учебный курс. И отношение к программе у преподавателей в большинстве своем весьма схожее.

На одном из семинаров в Летней школе под Екатеринбургом, участниками которой были преподаватели высшей школы с различных регионов – от Владивостока до Минска, каждому в группе (25 человек) было предложено занять одну из четырех предъявленных позиций по отношению к тезису об учебной программе:

«Программа курса это:

- Отчет для контролирующих органов

или

- Путеводитель для студента

или

- Обертка (фантик) для содержания

или

- Стратегия собственной деятельности преподавателя»

Большая часть участников выбрала и защищала утверждение «учебная программа курса – это стратегия собственной деятельности преподавателя». Гораздо меньшая часть была уверена, что «программа – обертка (фантик) для содержания». Еще четыре человека отстаивали позицию «учебная программа курса – отчет для контролирующих органов», и лишь одна участница твердо настаивала на том, что «программа – путеводитель для студента». При этом она апеллировала к своему опыту изучения курса философии, программа которого действительно для нее была путеводителем. «В этой программе, – утверждала участница, – были и пояснения автора-преподавателя, и предостережения, и советы, и задания, т.е. она была «живым» путеводителем для работы в курсе, и мы пользовались ею постоянно, а не только перед экзаменом». Говорила она горячо, а остальные с легкой завистью поглядывали на человека, у которого был такой опыт, соглашаясь, априори, что путеводитель – это хорошо.

Таким образом, как видно из данного примера, целостное представление об учебной программе курса есть у каждого преподавателя (в отличие, например, от представления о стратегии активного обучения). И тогда данная модель семинаров ставит своей основной целью не освоение каких-то образцов (методов, приемов, способов), не выбор одного «правильного» ответа» (учебная программа – это стратегия собственной деятельности преподавателя», например), а расширение представлений преподавателей о функциях и возможностях учебной программы, осознание сути программы.

Это очень непростая задача – возвращать «затасканным словам свою первоначальность», открывать в знакомом новые смыслы. И этот путь представляется наиболее перспективным, потому что осознание влечет возможность выбора, который, в свою очередь, порождает ответственность. «ОСОЗНАНИЕ и ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, несомненно, являются двумя ключевыми качествами действия в любом виде активности» [4; 33]. Преподавательская деятельность – не исключение. Если цель любого вида повышения квалификации преподавателей – улучшение результатов учебного процесса, то без осознания того, как эти результаты могут быть улучшены и без принятия ответственности, изменения не наступят.

Слова «осознание» и «ответственность» способны повергнуть постсоветского читателя в уныние: ну вот, опять начинают воспитывать и рассказывать, каким надо быть – ответственным и осознающим. Но именно этого в семинарах и не происходит: воспитанием преподавателей никто не занимается. Задача сводится к тому, чтобы создавать в ходе семинара ситуации, в которых преподаватель ясно осознает, как можно изменить в своей деятельности преподавания то, что не нравится, ради чего пришел в семинар.

Например, как можно добиться того, чтобы программа стала «путеводителем для студента»? Простым рассказом алгоритма «делай так – и получишь путеводитель», скорее всего, путеводителя не получится. «Никаких два человеческих рассудка или тела не являются одинаковыми. Как я могу сказать тебе, как тебе лучше всего использовать твои? Только ты можешь открыть как, с помощью ОСОЗНАНИЯ» [4; 29].

Возникает вопрос: «Каким образом может быть запущен процесс осознания в рассматриваемой модели повышения квалификации?». Хороши все средства – и конкретные примеры, и теоретические рассуждения, и интерактивные игры (об этом уже шла речь при описании первой модели). Неизменно одно: свое представление должно наталкиваться на представления других (участников, экспертов), порождать вопрос, конструировать новое понимание, проверять это понимание и вновь порождать вопрос. Осознание легче повышается с помощью вопросов, чем рассказов.

Но и вопросы должны быть не вопросами ради вопросов. «Обнаруживать и задавать закрытые вопросы, значит, оберегать людей от необходимости думать. Задавать открытые вопросы, значит, побуждать их думать самих за себя» [4; 42].

Небольшое заключение

Приведенные в статье две модели, которые условно можно назвать моделями «активного делания» и «активного осознания», конечно же, не исчерпывают всего многообразия моделей повышения

квалификации, а лишь демонстрируют широту спектра – от работы по овладению методами активного обучения до осознания собственной модели преподавания.

Если обратиться к тексту статьи Патриции Крос, реферат которой опубликован в этом же сборнике, то «несмотря на то, что со временем термин «повышение квалификации преподавателей» приобрёл несколько нежелательный оттенок, похоже, что представление о преподавателях как развивающихся индивидуумах, сталкивающихся с различными проблемами на каждом этапе карьеры, опять активно обсуждается, хотя и в более деликатной форме. ... Стоит отметить растущий интерес сегодняшних преподавателей к работам теоретиков-холистов и сторонников инициативного преподавания. ... Не отрицая значение педагогических методов и навыков, они поощряют самосознание, поиск «внутреннего я» и развитие «индивидуального подхода» к преподаванию» [5; 34].

Литература.

1. Robert B. Barr, John Tagg. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education // Change. 1995, November/December. P. 13-25

2. David W. Johnson, Roger T. Johnson, Karl A. Smith. Cooperative Learning Returns To College // Change. 1998, July/August. P. 27-35.

3. Charles C. Bonwell & Tracey E. Sutheland. The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / Active Learning Strategies for the Higher Education. – JATE Press, Szeged, 1997. P. 7-19.

4. John Whitmore. *Coaching For Performance*. London, 1996, s. 150

5. K. Patricia Cross. LEADING-EDGE EFFORTS TO IMPROVE TEACHING AND LEARNING // Change. 2001, July/August. P. 31-37.

Приложение

ПРОЕКТ «ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

АНКЕТА СТУДЕНТА*

Учебное заведение _____
Факультет _____
Курс _____
Специальность _____
Предмет _____

Пожалуйста, прочитайте внимательно следующие вопросы и обведите кружочком вариант ответа, который в наибольшей степени соответствует Вашему мнению. Возможны следующие варианты ответов:

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – и да, и нет
- 2 - скорее не согласен
- 1 – полностью не согласен
- 0 – затрудняюсь ответить

1. Этот предмет важен для развития моей профессиональной компетентности.

5 4 3 2 1 0

2. Содержание данного предмета является более интересным по сравнению с другими предметами, которые читаются на моем факультете.

5 4 3 2 1 0

3. На первых занятиях я был проинформирован преподавателем о структуре и содержании данного предмета.

5 4 3 2 1 0

4. В начале учебных занятий по данному предмету я был ознакомлен с требованиями преподавателя относительно форм контроля в течение семестра.

5 4 3 2 1 0

5. Преподаватель на первых занятиях ясно объяснил нам, какие методы работы будут использоваться на занятиях (дискуссии, работа в малых группах, написание эссе, ролевые игры, работа в парах и т.д.).

5 4 3 2 1 0

6. Структура предмета хорошо подходит для моего понимания и изучения.

5 4 3 2 1 0

7. Я хорошо понимаю суть требований преподавателя по изучению данного предмета.

5 4 3 2 1 0

8. Распределение аудиторного времени является эффективным; мы успеваем рассмотреть все вопросы, заявленные преподавателем для изучения на данном занятии.

5 4 3 2 1 0

9. Наш преподаватель обычно связывает теорию с практикой.

5 4 3 2 1 0

10. Наш преподаватель знакомит студентов с новейшими материалами, касающимися данного предмета.

5 4 3 2 1 0

11. Преподаватель копирует для нас наиболее важные отрывки из новых учебников, книг и периодических публикаций по данному предмету.

5 4 3 2 1 0

12. Я считаю раздаточные материалы (схемы, таблицы, тексты и т.д.), предлагаемые преподавателем, весьма полезными.

5 4 3 2 1 0

13. Наш преподаватель акцентирует внимание студентов на различных концепциях по изучаемой теме.

5 4 3 2 1 0

14. Преподаватель на занятиях использует методы, которые активизируют учебную деятельность студентов.

5 4 3 2 1 0

15. Наш преподаватель вовлекает студентов в дискуссии и поощряет участие в них.

5 4 3 2 1 0

16. Все студенты на занятиях имеют равные шансы для участия в дискуссии.

5 4 3 2 1 0

17. Наш преподаватель стремится заинтересовать аудиторной работой всех студентов.

5 4 3 2 1 0

18. Наш преподаватель стремится активизировать нашу интеллектуальную любознательность, поощряет творческий поиск студентов.

5 4 3 2 1 0

19. Преподаватель внимателен к вопросам, поднимаемым нами, и всегда отвечает на них.

5 4 3 2 1 0

20. Преподаватель поощряет нас высказывать наши собственные идеи и мнения.

5 4 3 2 1 0

21. Мне кажется, что отметки преподавателя являются объективными.

5 4 3 2 1 0

22. На мой взгляд, взаимоотношения и взаимопонимание между преподавателем и студентами являются хорошими.

5 4 3 2 1 0

23. Преподаватель во время практических и семинарских занятий рассматривает конкретные примеры, связанные с нашей возможной профессиональной деятельностью.

5 4 3 2 1 0

24. Предлагаемые домашние задания способствуют более глубокому усвоению данного предмета.

5 4 3 2 1 0

25. Наш преподаватель находит время для бесед и других видов внеаудиторных занятий со студентами.

5 4 3 2 1 0

26. Преподаватель использует наглядные формы обучения (рисунки, графики, диаграммы, схемы и т.д.).

5 4 3 2 1 0

27. Способ изложения материала преподавателем является доступным пониманию

удентов.

5 4 3 2 1 0

28. Занятия по данному предмету я посещаю с удовольствием.

5 4 3 2 1 0

Спасибо за участие в опросе!

мментарии:

* Анкета разработана в соавторстве с академическим координатором проекта «Гражданское образование», д.социол. наук, Черныш Н.И.